

Varrók Ilona

A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere

Ha megvizsgáljuk, milyen képet kapunk a japán oktatásról belülről nézve – a gazdasági körök érdekei, az oktatáspolitikai képviselői, a japán pedagógustársadalom, a társadalmi elvárások alapján –, inkább a gondokkal, problémákkal találkozunk, a külföldi elemzők viszont többnyire inkább a pozitívumokat emelik ki: a japán oktatás magas színvonalát, az iskolázottság és a tudásszint nemzetközi felmérésekben megmutatkozó kiemelkedő arányait, az Edo-kori hagyományok és a nyugati nevelésfilozófiák, metodikák, iskolarendszerek elemeit ötvöző oktatási rendszernek a modern Japán létrejöttében betöltött szerepét.

Vajon tanulhatunk-e valamit a japán oktatásból, vagy pontosabban fogalmazva, vannak-e átvehető minták, modellek? Azt is válaszolhatnánk erre a kérdésre, hogy vannak ugyan minták és modellek, de nem vehetjük át őket, mert ezek teljesen más kulturális közegben jöttek létre és hoztak kimagasló eredményeket. Természetesen ez így nem igaz, túlságosan leegyszerűsített megközelítése a témának. A japán oktatásnak vannak olyan általános vonásai, melyek a hazai oktatás történetére, vagy akár jelen helyzetére vonatkozóan is komoly tanulságokkal szolgálhatnak számunkra, továbbgondolkodásra készíthetnek bennünket. Ugyanakkor lehetnek konkrét oktatáspolitikai, tantervi vagy metodikai elemei is, melyekből bizonyára meríthetnénk. Ez utóbbiakra egy rövid írás keretében nincs mód kitérni, ezért a továbbiakban azokat az általános jellemzőket mutatom be, melyek egyrészt segítenek megérteni a japán oktatás sajátosságait, másrészt útmutatót is jelenthetnek számunkra.

Történeti háttér

Japánban az Edo-kor (1603–1868) második felében, a 18. század közepétől indult fejlődésnek az iskolarendszer. A japán társadalom ebben az időben erősen hierarchikus szerkezetű volt, elméletben négy társadalmi osztályra – a samurájok, a parasztok, az iparosok és a kereskedők osztályára – tagolódott, valójában azonban elsősorban a kiváltságokkal rendelkező, vezető samuráj-réteg különült el igazán a többi társadalmi rétegtől. Ez a tény határozta meg az Edo-kori társadalmi és kulturális élet egészét. Az oktatás terén mindegyik társadalmi osztály számára másfajta iskolatípus jött létre: a samurájoknak a hankó vagy hangaku, az Edo-kori nagybirtokokon, a hanokban működtetett iskolák; a közberekeknek a középkori templomi iskolák hagyományát nevében viselő terakója iskolák. (1) A han iskolák átfogó oktatást nyújtottak a samuráj-réteg fiai számára. Az alsóbb osztályokban a morális nevelést is szolgáló tankönyveket használtak a kalligráfia és az olvasás tanulásához. A tanítás középpontjában a kínai klasszikusok álltak, vagyis a konfuciánus doktrínák, a kínai történelem és irodalom. A sógunátus vezető rétegének gyermekeit elit „felsőoktatási” intézményben, a Söheizaka Gakumondzsóban képezték. A közberekek gyermekei hét-nyolc éves koruktól tizenegy-tizenkét éves korukig a terakója iskolákban sajátították el a mindennapi életükben hasznosítható ismereteket, az

írás-olvasás és az abakusszal való számolás tudományát. A japán Oktatási Minisztérium (Monbusó) 1883-as felmérése szerint több, mint tizenötezer terakója működött ország-szerte, de a számuk valószínűleg ennél is nagyobb lehetett.

A han iskolák és a terakója mellett más iskolatípusok is léteztek az Edo-kor második felében. Ezek közé tartozott a vidéki iskola, a gógaku vagy góko. Közülük némelyeket a nagybirtokok urai, a daimjók létesítették a han iskola filiáléjaként. A daimjók magasrangú hűbéresei is alapítottak ilyen iskolákat a han iskola mintájára. Egyesekbe csak szamurájok jártak, másokba szamurájok és közemberek vegyesen, megint mások csak közemberek számára nyújtottak oktatást. Ezek a vidéki iskolák a mai általános iskolák elődeinek tekinthetők. Japánban is fontos szerepet töltött be az oktatásban az inasrendszer (mindkét nem számára), illetve az oktatásnak egy sajátosan japán formája, a vakamonogumi, a nagyjából egykorú fiatalok számára szervezett csoportos tevékenységek, melyeknek során az idősebbek a fiatalabbaknak megtanították a családon kívüli viselkedésformákat, emberi kapcsolatokat, a kisebb-nagyobb közösségek szabályait, s helyüket, feladataikat az adott közösségen belül. Az Edo-kori Japánban már ismert volt a „felnőttoktatás”, az alsóbb osztályok felnőttoktatási központjaiként szolgáltak az úgy-

nevezett kjójudzsok („tanítóhelyek”). Léteztek különböző szakterületekre (kínai tanulmányok, kalligráfia, abakusz-használat, kokugaku (2), nyugati tudományok stb.) specializálódó magániskolák, sidzsukuk is. Az Edo-kor oktatási rendszere tehát rendkívül kiterjedt és változatos volt, s a modern japán oktatási rendszer kiépítésének sikere részben az intézményi háttér ilyen mértékű meglétének köszönhető.

Az Edo-korban kialakult hagyományos japán oktatási rendszernek számos egyéb figyelemreméltó aspektusát emelhetjük ki ezen kívül. A japán országnnyitás után a nyugati politikai, jogi, gazdasági terminológia átvételekor az Edo-korban nevelkedett Meidzsi-kori (3) vezető réteg nagy előnyére szolgáltak a han iskolákban elsajátított kormányzási ismeretek és a konfuciánus hagyományoknak

A japán oktatás tanulságaként három tényezőt emelhetünk ki: az új dolgok bevezetése sohasem jár a hagyományok felszámolásával, éppen ellenkezőleg, igyekszik azokhoz igazodni; a külföldi minták adaptálása mindig a saját tradíciókhoz, igényekhez alkalmazkodik; az oktatásnak alapvetően fontos szerepe volt és van a modern Japán építésében, és e komoly felelősségnek a japán társadalom és a japán oktatáspolitikai irányítói is egyformán tudatában vannak.

megfelelő, mindenki javát szolgáló politikai felfogás. A fentiekből következik, hogy a Meidzsi-kormány első lépése az oktatás megreformálása terén az elemi szintű közoktatási rendszer kiépítése volt, még az adott nehézségek közepette is, hiszen a Meidzsi-kor elején még nem álltak rendelkezésre kellő számban az ehhez szükséges modern épületek, és az új tananyag oktatásához megfelelően képzett tanári gárda is hiányzott.

Az Edo-korban a köznép oktatására létrejött iskolarendszer nagy mértékben járult hozzá a modern iskolarendszer gyors kiépítéséhez. Az írástudók aránya magasabb volt, mint a fejlődés hasonló szakaszában a legtöbb európai országban, és ez az iskolázottság pozitív attitűdöt alakított ki az új ismeretek befogadása iránt. Az iskola beleplántálta az emberekbe, hogy az oktatás jó dolog. A tanulás általános tisztelete jellemezte a társadalmat, az iskolai végzettség már ekkor a társadalmi mobilitás eszközéül szolgált: aki tanult, azt a közösség megbecsülte és még a társadalmi ranglétrán is lehetősége volt a különböző privilégiumokkal járó feljebb jutásra. A tanulás tehát eszköz és érték. A Meidzsi-restauráció (4) után nemcsak a vezető réteg ismerte fel a modernizáció szükségességét, de alulról, a nemzet széles rétegei részéről is támogatást kapott hozzá. Az emberek szívesen éltek az előttük megnyíló új lehetőségekkel.

A tekintélyelvű tanár-diák viszonyoknak is voltak pozitív vonásai: az ismereteket el kellett fogadni, nem lehetett megkérdőjelezni, s ez szerénységre nevelt. Ez a hozzáállás jellemzi a Meidzsi-kor eleji japán társadalmat a nyugati ismeretek elsajátításakor. A Meidzsi-restauráció idején Japán nagy társadalmi tartalékokkal rendelkezett olyan emberekből, akik saját maguk jobbítására törekedtek, nemcsak a hagyományos lehetőségek kihasználásával, hanem új ismeretek és képességek szisztematikus elsajátítása révén.

A modern japán oktatás szerkezetét és tartalmát alapvetően meghatározta a restauráció utáni tanárréteg származás szerinti összetétele. Akárcsak a restauráció kormányának tagjai és hivatalnokai, a Meidzsi-kor eleji iskolarendszer tanárai is a szamuráj-rétegből kerültek ki. Az osztálykorlátozás 1871-es eltörlése után a kiváltságukat elvesztő vidéki szamurájok rendszerint hivatalnoki, rendőri vagy tanári állást vállaltak, s bár a tanári pályán évről évre csökkent a számuk, a Meidzsi-kor első évtizedeiben a tanítók közel fele (átlagosan 45,8 százaléka) volt korábbi szamuráj. (Mijosi, 1984). A modernkori japán oktatás szellemét tehát nagy mértékben befolyásolta a szamurájok mentalitása, a neokonfucianizmusban gyökerező súsin, azaz a „morális edzés”, a gyakorlati tudás előtérbe helyezése és a bürokratikus szellem.

Messzire vezetne annak elemzése, hogy a Meidzsi-restauráció után is ható mentalitás önmagában pozitív vagy negatív értékrendet képvisel-e. Kiemelendő viszont a tény, hogy az Edo-kor második felétől országosan kiépült oktatási rendszer, a tanulás iránti pozitív attitűd és a megszokott értékrend továbbélése tették zökkenőmentessé a nyugati hatások sikeres adaptálását és a modern japán oktatási rendszer rövid idő alatt véghezvitt felépítését.

Filozófiai háttér

A fentiekben elmondottakhoz szorosan kapcsolódik a japán nevelés filozófiai háttere. Ez a kérdés kétfelől közelíthető meg: az autentikus japán mentalitás és a Kínából átvett, de saját igények szerint értelmezett és alkalmazott konfuciánus elvek felől.

A japán gondolkodásmódnak évszázadok óta változatlanul fontos, alapvető elemei a harmónia, a konszenzusra, a konfliktusok kerülésére való törekvés. Japán első alkotmányának (5) megalkotója, Sótoku herceg (?–622) – aki e művében (Japánra mindig is jellemző módon) szintézist tudott teremteni az egyébként egymással szembenálló két filozófia, a buddhizmus és a konfucianizmus között – éppen ezt fogalmazza meg a 7. században. Sótoku herceg Konfuciusztól vett idézettel támasztja alá a va, azaz a harmónia, illetve a konfrontációk kerülésének fontosságát. Ez utóbbi nem egyenlő azzal az általánosan elterjedt téves értelmezéssel, miszerint az egyénnek meg kellene tagadnia saját véleményét, vagy feltétlenül ugyanúgy kellene cselekednie és gondolkodnia, ahogyan a többiek teszik. Kétségtelen, hogy Japánban létezik ilyen tendencia, de Sótoku alkotmánya más utat mutat: a vita, az érvelés éppen akkor válik igazán lehetővé, ha megteremtődik a harmónia. Másképpen fogalmazva a harmónia akkor szűnik meg, ha nincs módunk érvelésre, ha kizárunk minden más – sajátunkon kívül álló – felfogást, s rá akarjuk azt kényszeríteni másokra. Az alkotmány 10. cikkelye ír erről részletesebben: „Nem szabad haragot éreznünk, ha a másik ember különbözik tőlünk. Az emberek sokféleképpen gondolkodnak, előfordul, hogy nem tartjuk helyesnek, amit más annak tart, vagy más tartja helytelennek, amit magunk jónak vélünk. Nem igaz, hogy csak mi vagyunk bölcsek és mindenki más ostoba. Mind közönséges emberek vagyunk, egyszerre bölcsek és ostobák.” A 17. cikkely pedig arra mutat rá, hogy miért van szükség vitára, érvelésre: „So-hase döntsünk egymagunk. Mindig beszéljük meg másokkal a dolgokat. A jelentéktelen dolgokat nem kell mindenkinek mérlegelnie, de fontos döntésekben nem tévedhetünk, akkor juthatunk ésszerű, helyes következtetésekre, ha sokakkal megbeszéljük.” Ezt ne-

vezik japán terminussal nemavasinak. Sótoku alkotmánya tehát a mások értékítélete, véleménye iránti tolerancia szükségességét hangsúlyozza.

Ez a gondolkodásmód nem tűnt el az Edo-korban sem, amikor a felszínen az oktatás alapja a sógunátus hivatalos ideológiája, a neokonfucianizmus volt, s az oktatás célja, tartalma és módszerei ennek megfelelően alakultak. A konfuciánus nevelés a hagyományos ismeretekből indult ki; a konfuciánus szabályoknak való ellenvetés nélküli engedelmes-ségre, a múlt tekintélyei iránti tiszteletre nevelt. Metodikája nagy mennyiségű klasszikus mű memorizálásából állt. Az oktatás célja elsősorban morális nevelés, másodsorban pedig hasznos gyakorlati ismeretek elsajátíttatása volt. A morális nevelés a szamurájok gyermekeit oktató han iskolákban a kínai klasszikusok tanulmányozása révén, a köznép számára létrehozott terakójákban ugyanezen ismeretek egyszerűsített formában történő tanítása révén az etikai szabályok, az öt alapvető kapcsolatot: uralkodó-alattvaló, apa-fiu, férj-feleség, idősebb-fiatalabb, barátok kölcsönös kapcsolata, illetve a feljebbvaló iránti tisztelet, hűség, engedelmesség bevézéséből állt. Könnyen belátható, hogy ez a hierarchikus társadalmi rend fennmaradását szolgáló oktatás egybeesett az uralkodó szamuráj-réteg érdekeivel. Japánban pontosan ez volt az oka annak, hogy az osztályérdekek nemcsak hogy nem akadályozták a köznép oktatását, hanem inkább előmozdították. Azok a morális parancsok és gyakorlati ismeretek, melyeket a köznép gyermekei tanulhattak meg az iskolában, nem jelentettek veszélyt a szamuráj-réteg számára, sőt, ellenkezőleg: segítettek abban, hogy az alsóbb társadalmi rétegek zokszó nélkül fogadják el helyüket a társadalmi hierarchiában, ugyanakkor az iskolában szerzett gyakorlati ismeretek birtokában munkájukkal a han gazdagságát szolgálják. (Dore, 1982)

Társadalmi háttér

Egyes vélemények szerint a japán társadalom a 21. század küszöbén nagy változáson megy keresztül, egyre inkább előtérbe kerül az individualizmus, és háttérbe szorul a csoport iránti elkötelezettség. (Matsumoto, 2002) Mások úgy vélik, hogy „Japán ugyan az eltelt időszakban rengeteget változott, sok minden átalakult és sok új dolog, jelenség keletkezett, de alapvetően változatlanok maradtak az emberi kapcsolatrendszerek, az érintkezés, a kommunikáció sajátosságai, vagyis mindaz, ami a külföldi számára a japán kultúra megismerésében és megértésében ténylegesen a legnagyobb nehézséget okozza.” (Hidasi)

Nem ez az első eset, amikor a japán társadalom látszólag „metamorfózison” megy keresztül, valójában mindössze a környező világ tágul egyre jobban Japán körül. A 7. században Kína jelentette az ismert világot, 1868 után a Nyugat, 1945 után elsősorban Amerika, mára pedig globálissá vált Japán kitekintése a világra. Japán történetét mindvégig a nyitás és az elzárkózás ciklikus ismétlődése jellemezte. A nyitás rendszerint külső és belső szükségesség következménye volt, s ezt – a külső hatások asszimilálása után – hosszabb-rövidebb elzárkózási időszak követte. A japán kultúra egyik legjellemzőbb vonása éppen az, hogy a külső hatások sohasem érintik a gyökereket, csak új elemekkel gazdagítják azokat. A japán társadalom most is homogén és meglehetősen zárt, az emberi kapcsolatrendszerek lényegében nem változtak.

Melyek ezek a kapcsolatrendszerek? A japán társadalom alapvetően vertikális szerkezetű. (Nakane Csie, 1967) Mit jelent ez? Japánban az individuum fogalma tulajdonképpen ismeretlen volt a világtól való elzárkózás hosszú évszázadai alatt, az egyén érdeke mindig háttérbe szorult a csoport, a közösség érdekeivel szemben, az egész mindig fontosabb volt, mint a rész. Az egyén életében döntő jelentőségű egy adott – helyhez kötött – csoporthoz (intézményhez, vállalatához, iskolához, faluközösséghez stb.) való tartozás. A csoport tagjainak közösségét az határozza meg, hogy egy bizonyos helyhez kötődnek, nem a közös foglalkozás vagy közös érdeklődés. Az egyén többnyire csak egy csoport-

hoz tartozhat. Az ilyen típusú csoportot összetartó belső kohéziós erő a csoporton belüli hierarchia, de ezt a hierarchiát sem az egyén által nyújtott teljesítmény alakítja ki, hanem a szenioritás elve, vagyis az, hogy ki milyen régóta tagja a csoportnak.

Hogyan nyilvánul meg mindez az oktatásban?

A tanulás egyik alapvető motivációja a bekerülés a megfelelő csoportba: neves középiskolába, egyetemre, majd vállalathoz. Az iskola a társadalmi szelekció és az előrehaladás érdekében folytatott verseny színtere.

Az iskolai nevelésben különösen nagy hangsúlyt kap a csoporttevékenység, ami összefügg a szívósság, a türelem, a nehézségek elviselésének hangsúlyozásával. Az iskola egyik fő célja: bátorítani a diákokat a nehézségek elviselésére, s a kitartásban fontos szerep jut a csoporttevékenységnek, a diákokat ugyanis erősen motiválja a kitartásra, a kemény munkára az a tény, hogy a csoport teljesítménye az egyén hozzájárulásától függ. Így tudatosan már gyermekkorban, hogy az egyén életében a csoporthoz való lojalitásnak elsődleges szerepe van.

Az egyénnek a csoporthoz fűződő viszonyából fakad a csoporthoz való igazodás vágya, a mássá válástól, a csoportból való „kilógástól”, vagy még súlyosabb esetben kikekuléstől való félelem.

A japán társadalom csoportszerkezete és meritokratikus jellege tehát látszólag kevés teret enged az önálló alkotótevékenységnek, a kreativitás fejlesztésének. Ám ezt a kitélt is más irányból, a hagyományörzés felől kell megközelítenünk. Nem pusztán a kézfelfogható hagyományokról van itt szó, hanem a kollektív szellemi örökség átadásának fontosságáról, ez esetben a szűkebb közösség, a csoport személyiségformáló erejéről, a hagyományos értékek, a szívósság, a türelem, a nehézségek elviselésére nevelésről. A jelenlegi oktatási reform egyik „jelszava” az ikiru csikara, vagyis a „vitalitásra” nevelés. Arimoto Hidefumi Arimoto, a japán Országos Pedagógiai Kutatóközpont anyanyelv- és irodalomoktatási kutatórészlegének vezetője értelmezésében az ikiru csikara az a képesség, amellyel a nehézségeket saját erőből, de a másokkal folytatott kommunikáció és együttműködés révén oldjuk meg. Arimoto nyomán azt mondhatjuk, hogy az ikiru csikara hangsúlyos megjelenése a reformokban tulajdonképpen nem más, mint a kollektív gondolkodás, kollektív cselekvés hagyományának „átmentése” az individualizmus korába.

Összegezve az eddig elmondottakat, a japán oktatás tanulságaként három tényezőt emelhetünk ki: az új dolgok bevezetése sohasem jár a hagyományok felszámolásával, éppen ellenkezőleg, igyekszik azokhoz igazodni; a külföldi minták adaptálása mindig a saját tradíciókhoz, igényekhez alkalmazkodik; az oktatásnak alapvetően fontos szerepe volt és van a modern Japán építésében, és e komoly felelősségnek a japán társadalom és a japán oktatáspolitikai irányítói is egyformán tudatában vannak.

Jegyzet

- (1) Az Edo-kor végére ez a duális oktatási rendszer már kezdett felbomlani, illetve keveredni egymással.
- (2) A japán nyelvvel és klasszikus irodalommal foglalkozó japán filológiai tudomány.
- (3) A Meidzsi-korban (1868–1912) két és fél évszázados elzárkózás után Japán arra kényszerült, hogy kitarja kapuit a nyugati világ felé. Ekkor kezdődött meg a modern Japán építése, kezdetben a nyugati minták intenzív átvételével.
- (4) A Meidzsi-restauráció jelentette az első lépést az alkotmányos császárság megteremtése felé az országnyitás után.
- (5) Dzsúsicsi dzszo kenpó (17 cikkelyes alkotmány), Sótoku herceg a 7. század elején – Japán első történelmi krónikája, a Nihonsoki (Japán krónika, 720) szerint Szuiko császárnő uralkodásának 12. évében (604), a negyedik hónapban – alkotta. Nevében „alkotmány”, valójában inkább erkölcsi útmutató.

Irodalom

Arimoto, H.: *Ikiru csikara o hagukumu tame no dokuso kjóiku no arikata.* (Hogyan szolgálja az olvasás tanítása a vitalitás fejlesztését?) <http://www.nier.go.jp/arimoto/Reports/Sympo/SKichouT.html>

Dore, R. P. (1982): The Legacy of Tokugawa Education. In: Jansen, Marius B. – Tuttle, Charles E. (szerk.): *Changing Japanese Attitudes Toward Modernization.* Rutland Vermont & Tokyo, Japan.

Hidasi Judit: *Értékválság és értékváltás Japánban.* Terebess Ázsia E-Tár. <http://www.terebess.hu/index.html>

Matsumoto, D. R. (2002): *The New Japan – Debunking Seven Cultural Stereotypes.* Intercultural Press.

Mijosi, N. (1984): Nihon no kjóiku no dentó In: Sinbori Micsija (szerk): *Nihon no kjóiku.* Tószindó. 4.

Nakane, Cs. (1967): *Tatesakai no ningenkankei.* Kódansa.



Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből